

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA
DE UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

Fabio Ferrite Lisauskas

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSEI)

fabio.lisauskas@usp.br

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da FEUSP

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010; p. 16-17) estabelecem que as “propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar” princípios éticos, políticos e estéticos. Os princípios políticos são especificados como “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática”. É exigido que, para cumprir sua “função sociopolítica e pedagógica”, a proposta pedagógica de uma creche ou pré-escola deve, entre outros itens, oferecer “condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” e também construir “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com [...] a democracia [...] e com o rompimento de relações de dominação etária”.

Este trabalho de Iniciação Científica (IC) procurou contribuir para a construção de novas formas de socialização que permitam a expressão de “identidade, desejos e interesses das crianças” (Brasil, 2009a, p.46) sob os princípios democráticos que regem toda a educação pública brasileira desde a Constituição Federal de 1988 (CF 88) (Art. 206, VI). Mais especificamente, enfocou a participação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade na Gestão Democrática (GD) da Instituição de Educação Infantil (IEI) por qual são atendidas. Dessa forma, procurou contribuir para as discussões sobre a efetivação do direito da criança a ser ouvida e ter sua opinião levada em conta nos assuntos que afetam sua vida (NAÇÕES UNIDAS, 1989; BRASIL, 1990a), e se relaciona com o desafio de cultivar valores sociais democráticos desde a primeira infância (MOSS, 2007; SOUZA et al, 2010, p. 181).

A participação das crianças na GD das IEIS

A institucionalização da pequena infância em organizações educacionais e de proteção tem acelerado dramaticamente em anos recentes (DAHLBERG, 2009, p. 228). No Brasil, o

atendimento educacional das crianças de até 3 anos de idade passou de 9,4% no ano 2000 para 23,5 % em 2010 (aumento de 150%) e no caso das crianças de 4 e 5 anos a taxa de atendimento passou, no mesmo período, de 51,4 % para 80,1% (aumento de 56%) (NITAHARA, 2012). Em nível global a taxa de atendimento pré-escolar passou de 34% em 1999 para 44% em 2008 (aumento de 31%) (NAÇÕES UNIDAS, 2011, p. 33). O crescimento acelerado da institucionalização da vida das crianças reforça a necessidade de se monitorar a qualidade do trabalho das IEIs (Campos, 2012, p. 18). Como discute Luz (2008):

O reforço dado à criança como sujeito de direitos e ator social exacerba a importância da implementação de políticas públicas que assegurem uma Educação Infantil de qualidade. O valor dado à interação com os pares e ao protagonismo infantil, reconhecimento de que as crianças devem participar ativamente na construção de sua própria história, atribui um lugar de destaque às creches e às pré-escolas, que devem ser guardiãs e promotoras dessa participação das crianças e da produção da cultura infantil. [...]

No que se refere à qualidade do serviço prestado pelas creches e pré-escolas, a apropriação de referências que tomam a criança como sujeito de direitos e ator social pode contribuir na definição de critérios que devem ser considerados na organização da rotina das instituições e na definição de seus projetos político-pedagógicos. A garantia de uma participação ativa que considere as habilidades e capacidades atuais das crianças se coloca, a nosso ver, como um primeiro desafio a ser superado. (p. 30-31)

A GD tem importante papel no oferecimento de um serviço de qualidade para as crianças que frequentam creches e pré-escolas (BRASIL, 2006, p. 7; CORREA, 2006). Assume-se a concepção de qualidade como resultado de reflexão contínua e conjunta das partes interessadas de uma IEI (MOSS, 2002). Experiências de participação de crianças pequenas no âmbito das IEIs vêm sendo notadamente acumuladas na cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália, e em países nórdicos, sobretudo na Suécia e na Noruega (DAHLBERG, 2009, p. 230; Moss, 2007, p. 10).

Como discute Haddad (2002, p. 23), a participação infantil nas escolhas e planejamentos de atividades, e mesmo na avaliação das instituições que frequentam, ocorre de acordo com o nível de maturidade da criança. Segundo a autora, são avanços obtidos a partir da “Convenção sobre os Direitos da Criança” (CDC) (NAÇÕES UNIDAS, 1989), devidamente ratificada pelo governo brasileiro (BRASIL, 1990b), e com pesquisas no campo da Sociologia da Infância (SI). Avanços que no nível nacional foram objetivados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990a).

Nesta IC, “participação” é assumida como o “envolvimento ativo nos processos decisórios coletivos” (PIRES, 2007, p. 313) da GD de uma IEI, envolvendo as habilidades de

falar, pensar e decidir (ALDERSON, p. 79). Em outros termos pode ser mencionada a definição de Lansdown (2009 apud SOUZA et al, p. 181) de participação infantil e juvenil como “um processo contínuo de envolvimento ativo e expressão nas tomadas de decisão de diferentes níveis de assuntos que dizem respeito a suas vidas”. Para Mason e Bolzan (2010, p. 129), é no sentido de envolvimento da criança em tomadas de decisão que a “divisão e transferência de poder entre adultos e crianças tem sido entendida como fundamental e mesmo potencialmente transformadora das relações adulto-criança” (tradução livre). As autoras trazem outras duas conceituações de participação infantil: 1ª) tomar parte em atividades de grupo, tipicamente propostas por adultos; e, 2ª) direito a ser ouvida.

Quanto à GD, assume-se a concepção discutida em Fernandes (2009):

... essência do processo educativo, considerando os sujeitos sociais envolvidos em sua prática, e cuja direção para suas ações é a relevância social. Essa forma de gestão deságua, necessariamente, em uma experiência democrática na escola, envolvendo todos os segmentos escolares, tanto na concepção, como na implementação e avaliação do trabalho escolar. Assim, desvelam-se as dimensões política e pedagógica da gestão escolar, intrinsecamente ligada à prática educativa e com um forte compromisso com a transformação social. (p.136)

Theobald, Danby e Ailwood (2011, p.24) destacam a necessidade de mais pesquisas que abordem a participação infantil na definição de rotinas, conteúdos, atividades e organização nas experiências diárias de uma instituição de EI. Como resume Campos (2011):

A questão é saber se as condições reais e objetivas existentes na maioria das creches e pré-escolas permitem que a criança exerça amplamente esse direito, durante as longas horas que passa diariamente nesses ambientes. Nesse sentido, seria importante que as pesquisas aprofundassem o conhecimento sobre as condições de funcionamento e as práticas vigentes nessas instituições, mas também avançassem na direção de mostrar caminhos para alterar essas condições, não para uma professora, uma turma ou uma unidade somente, mas, sobretudo, para redes educacionais que atendem grandes populações [...]. (p. 48)

Correa (2007, p. 19) destaca que o artigo 205 da CF 88 coloca que “a educação é ‘direito de todos’, ‘dever do Estado e da família’, que deve ser ‘promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania’”. No nível da EI tem se consolidado um projeto curricular da “pedagogia da escuta ou pedagogia das relações” (NASCIMENTO, 2011, p. 32; BRASIL, 2009b, p. 8, 2010, p. 12) como meio de “contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania” (BRASIL, 2009b, p. 9).

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) (BRASIL, 2006, p. 18) está definido que, desde o nascimento, as crianças são: “cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral”. Ainda segundo os PNQEI (p. 19), as crianças residentes no Brasil têm o direito a, entre outros itens: a dignidade e o respeito; a autonomia e a participação; a individualidade; e, a diferença e a semelhança. As DCNEI (BRASIL, 2010) sintetizam a seguinte concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (p. 12)

Ao mesmo tempo, Campos (2012, p.18) destaca a necessidade de se “reconhecer que, embora o discurso pedagógico tenha mudado, as práticas adotadas na maioria das creches e pré-escolas conferem muito pouco espaço ao protagonismo infantil”. A autora aponta que para essa situação ser superada se exige a tradução da “pedagogia da infância em construção” em “modos de fazer inteligíveis que possam ser apropriados pelos educadores reais – e não apenas por alguns profissionais excepcionais” (op. cit., p. 19). Uma “tarefa complexa” que requer contribuições atualizadas de diversos campos, como a Sociologia e a Antropologia, necessitando “levar em conta nosso contexto social, cultural e educacional de maneira a não se alienar da dimensão política que todas as opções pedagógicas sempre trazem” (loc. cit.).

Levar em conta o “contexto social, cultural e educacional” é marca da GD por dar voz às diferentes partes interessadas de uma IEI: crianças, educadoras, direção/coordenação, pais, funcionários administrativos e de serviços gerais, e comunidade de entorno. Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996, Art. 27) os sistemas de ensino devem definir “suas normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme” os princípios de participação “dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, e “das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. O artigo 27 da LDB ainda estipula como diretrizes a serem observadas nos conteúdos curriculares da educação básica: “I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento”, entre outras. Daí a demanda reforçada pelos PNQEI (BRASIL, 2006) “por processos mais participativos de definição e aferição da qualidade da educação” (p. 20).

Além de facilitar a adequação curricular a diferentes realidades sociais, dar voz às crianças é também respeitar um direito infantil fundamental. Alderson (2008, p. 87) identifica o direito à expressão de opiniões como o principal direito de participação das crianças entre os previstos pela CDC. O primeiro item do Art. 12 da Convenção estabelece (BRASIL, 1990b):

Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.

Em nível nacional, o Art. 16 do ECA (BRASIL, 1990a) em seu segundo item inclui a “opinião e expressão” como um dos aspectos do direito à liberdade. Como “centro do planejamento curricular” (BRASIL, 2009c, Art. 4º), entende-se que a criança é parte interessada de maior importância, sobretudo na condição de “pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais” (BRASIL, 1990a, Art. 15). Cruz (2006) realizou consulta a crianças de cinco estados brasileiros sobre a qualidade da EI - levantando a opinião delas sobre o que não podia faltar, o que não podia ter, e para que servia uma IEI - e atestou “a competência de todas as crianças para responder coerentemente aos vários temas tratados, o que reforça a necessidade de que sejam ouvidas em primeira mão acerca de temas que lhes dizem respeito” (p. 100).

Sobre a avaliação do trabalho pedagógico, Bhering e Füllgraf (2012, p. 164) identificam *stakeholders*¹ (partes interessadas) de diferentes níveis da EI: o das políticas e redes; o da IEI; e, o dos grupos ou turmas. Para as autoras, “a avaliação que inclui a participação de seus *stakeholders* [...] é sempre bem-vinda para que o processo seja avaliado da maneira mais pertinente”. Apesar de não serem identificadas pelas autoras como partes interessadas da avaliação de monitoramento da rede, as crianças são identificadas como *stakeholders* da avaliação pedagógica, subsidiando no nível da IEI o planejamento de “situações de socialização e aprendizagem”, e do acompanhamento de grupos ou turmas, objetivando “criar oportunidades pertinentes para cada criança”.

Assim, se pode notar um acordo quanto à nova pedagogia da infância que dá à criança um papel ativo e emancipatório dentro das IEIs, consonante com a legislação e os documentos oficiais, mas que ainda está longe de refletir a realidade observada comumente nas IEIs.

¹ “todos aqueles que, de alguma forma, se beneficiam daquilo que está sendo oferecido” (loc. cit.).

Procedimentos metodológicos da pesquisa sobre e com crianças

Lange e Mierendorff (2009) apresentam métodos e metodologias da pesquisa sobre a infância citando a necessidade de novos procedimentos metodológicos em decorrência da visão pós-moderna da infância: historicamente contingente, socialmente construída e como elemento central da estrutura social (p. 78-79). Em contraste com a visão tradicional, adotada pelos pesquisadores da psicologia, pediatria e pedagogia, de uma criança natural, dependente, e em processo normal e controlável de desenvolvimento, as crianças passam a ser vistas como ativas na produção e reprodução social do cotidiano, das culturas infantis e da sociedade mais ampla. Uma “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2005, p. 110), que vai além de um papel passivo de internalização de habilidades e conhecimentos.

As crianças passam a ser vistas como informantes confiáveis, competentes. Tornam-se necessárias novas estratégias e metodologias para compreender e operacionalizar os temas trazidos pela “nova sociologia da infância” (LANGE e MIERENDORFF, 2009, p. 79). Sem abandonar os métodos e o conhecimento estabelecidos dos estudos sociológicos sobre a infância, precisam ser mudadas, por exemplo, as escolhas metodológicas e a interpretação dos dados. A relação adulto-criança ganha destaque, evidenciando o conflituoso jogo de forças entre as duas gerações.

Corsaro (2005, cap. 3) divide as pesquisas sobre a infância em métodos:

- De nível macro - primordialmente comparativos, identificam fatores que contribuem para as diversidades de infâncias e as vidas diárias das crianças. São estudos demográficos, pesquisas de larga escala e métodos históricos;
- De nível micro - documentam e apreciam os relacionamentos e as culturas de pares e demonstram como as crianças interpretam e contribuem para os processos de reprodução e mudança social; são entrevistas individuais ou em grupo, análise sociolinguística e etnográfica; dão voz às crianças para expressarem suas preocupações e fornecem descrições e interpretações de como vivem, como são suas experiências compartilhadas, suas regras, e as barreiras para ganhar mais controle sobre os adultos, mais poderosos;
- Não tradicionais - novos e centrados na criança que a encoraja a apresentar imagens e representações próprias de sua vida; podem ser desenhos feitos pelas crianças e que são descritos por elas tendo suas falas gravadas em áudio ou vídeo, ou a participação das crianças como assistentes de pesquisa e informantes para interpretação de dados.

Já Lange e Mierendorff (2009) dividem a pesquisa sobre a infância e a criança em:

- Abordagens quantitativas – são dados e estatísticas oficiais (sobre condições domiciliares, taxas de mortalidade, escolaridade etc.) para realizar análises macro sociais secundárias, e para revelar a situação de bem-estar das crianças como uma população especial e a situação infantil em diferentes grupos sociais (por gênero, nível de renda etc.); e, as pesquisas que consultam as crianças ou seus pais por meio principalmente de questionários estruturados e semi-estruturados, e entrevistas;
- Entrevistas qualitativas – revelam as visões de mundo e perspectivas infantis; indicadas para se desvelar a vida que as crianças levam ou situações de conflitos geracionais; para evitar vieses nas respostas recomenda-se reunir grupos de crianças para superar a noção de que o adulto é mais forte; evitar também ambientes que possam despertar a premissa de ser necessário dar respostas corretas, como contextos escolares; recomendam considerar o envolvimento das crianças nas decisões da pesquisa, em seus diversos níveis ou momentos (ver ROCHA, 2008);
- Observações – registram os eventos (relações sociais com pares, adultos ou ambiente) enquanto ocorrem, gerando *insights* de pesquisa, e também permitem visualizar o que se menciona nas entrevistas; e,
- Análise documental – são estudadas representações e textos de e sobre as crianças em diferentes situações sociais com as análises de conteúdo convencionais e com as novas ferramentas da semiótica social e análise de discursos; grande potencial para caracterizar as concepções de infância vigentes em contextos diversos.

Lange e Mierendorff (op. cit., p. 90) consideram que as técnicas elencadas não são exatamente novas, mas que merecem ser adaptadas e modificadas para diferentes estágios, assumidos, de desenvolvimento da criança em termos de: entendimento, capacidade de expressão e competências cognitivas. A gravação em vídeo é citada como a novidade de maior potencial para a observação das crianças. Alderson (2008, p. 144-146) identifica as barreiras práticas para se consultar crianças pequenas: toma mais tempo do que a consulta a adultos; falta confiança na competência infantil; falta habilidade para conversar com crianças. Barreiras que são progressivamente superadas e melhor manejadas com a prática.

Busca por uma IEI para os trabalhos de campo

Frente às reflexões suscitadas pela teoria consolidada nas seções anteriores, pelas conversas com a Professora orientadora da pesquisa e pelas primeiras tentativas de busca por

uma unidade de interesse, julgou-se por bem buscar uma pré-escola, pois, com maior maturidade das crianças matriculadas, apresenta condições facilitadoras para a participação infantil. Analisar uma experiência de participação com crianças matriculadas em uma creche ficou para um momento de maior maturidade acadêmica do bolsista. Mesmo com o intuito de analisar um caso de pré-escola pública paulistana, foi preciso considerar a possibilidade da pesquisa ter como referência uma IEI que não fosse da rede de São Paulo-SP, pois as Orientações Curriculares do município (SÃO PAULO, 2007) não fornecem orientação no sentido de se adotar práticas de participação infantil. Assim, a busca por uma IEI para os trabalhos de campo da pesquisa foi realizada a partir de cinco frentes:

- I. Projetos Pedagógicos disponibilizados no *website* da Prefeitura de São Paulo;
- II. Indicações feitas por profissionais de pré-escolas da rede paulistana as quais foram contatadas a partir de indicação inicial feita em unidade que havia sido visitada pelo bolsista por conta de um estágio curricular do curso de Pedagogia;
- III. Indicação de integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI) o qual o bolsista integra;
- IV. Creches da USP localizadas na Cidade Universitária; e,
- V. Consulta a duas das treze Diretorias Regionais de Educação (DRE) do município que apresentavam maior facilidade de acesso para visitas de campo.

As 80 pré-escolas das duas DREs consultadas abarcam cerca de 15% do total de unidades da rede municipal, e, ainda que se possa esperar a existência de outros casos, se pôde identificar de forma mais evidente apenas duas unidades com uma intenção clara de dar voz às crianças, propiciando participação na GD da unidade. É muito pouco, e confirma a expectativa suscitada pelo levantamento bibliográfico que já alertava para o baixo nível de respeito ao direito da criança a ser ouvida e ter sua opinião respeitada nas IEIs.

Do que foi constatado durante a busca por uma unidade de interesse, pode ser identificada uma gradação e uma variação de significado do que se entende por participação infantil, elencando-se os seguintes modelos que foram informados ou que foram observados:

- No projeto anual de trabalho com as crianças de uma turma, a educadora as consulta sobre qual assunto, entre aqueles anteriormente identificados pela profissional como sendo de interesse das crianças, deverá ser aprofundado;
- Assembleias organizadas pela Coordenadora Pedagógica (CP) que envolvem todas as crianças da unidade;
- Avaliação do trabalho pedagógico de uma turma em rodas de conversa com a educadora responsável;

- Consultas às crianças sobre a alimentação que lhes é oferecida;
- Assembleias infantis semestrais envolvendo todas as crianças da unidade (não se obteve informação sobre quais profissionais são responsáveis pelas assembleias); mais, direcionamento de atividades pedagógicas de uma turma a partir das rodas de conversa entre educadora e crianças;
- Envolvimento das crianças na gestão da pré-escola, a partir de iniciativa da CP;
- Instituição de um Conselho de Crianças - um menino e uma menina de cada turma realizam rodas de conversa bimestrais com o corpo diretivo da pré-escola (Diretora, Assistente de Diretora e CP); os representantes discutem, com mediação da professora, os temas discutidos no encontro para a turma e, na reunião seguinte do Conselho, informam as preferências de sua turma.

Optou-se pela análise do Conselho de Crianças, pois, além de ser apresentado como uma iniciativa clara de participação infantil, parecia ter o leque mais amplo de envolvimento das crianças em variáveis de decisão.

Instituindo a participação infantil na pré-escola por meio de um Conselho de Crianças

Foram utilizadas três fontes de dados para levantar informações sobre o Conselho de Crianças instituído e liderado pela Diretora da pré-escola: 1. Entrevista com a Diretora; 2. Gravação em vídeo de um encontro do Conselho; 3. Consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo a Diretora, o Conselho de Crianças tem como justificativas: “trabalhar com o protagonismo infantil, dar vez e voz às crianças”; “construir cidadãos que realmente saibam se colocar no mundo”; “mostrar para os adultos o quanto as crianças tinham para dizer para gente, e o quanto a visão delas era importante, porque o trabalho é para elas. Então, tinha que ser um trabalho feito por elas e não só para elas”.

No PPP, o Conselho é contextualizado a partir da menção a que “Muitos teóricos e teorias sobre a Infância apontam para a necessidade do trabalho com o protagonismo infantil, com o dar vez e voz às crianças”. A preocupação do trio gestor da unidade foi responder à pergunta: “Como sair da teoria e fazer a prática?”. Assim, a intenção de trabalhar com o protagonismo infantil foi o ponto de partida para a criação do Conselho, o que é coerente com a concepção de participação trazida pelo PPP de garantir às crianças “a possibilidade de atuar efetivamente no processo de construção de conhecimento”.

Para a Diretora, “é só querer ter o diálogo” para se implantar um modelo de educação infantil com a participação da criança. A profissional vinha atuando há 29 anos em pré-

escolas e sempre adotou uma “metodologia dialógica”, e pensa ser essa uma prática viável, desde que se acredite nela, seja “na sala de aula, na coordenação, ou na direção, ou na supervisão”. Conforme o PPP, cabe ao trio gestor “dar sentido” ao que as crianças falam, porque tem vezes que elas fantasiam, e refletir sobre o que elas dizem, sobretudo quando é algo inesperado. As perguntas “Por que fazer algo? Para quê? Para quem?” servem à reflexão junto com as crianças. Assim, viabilizar a participação infantil depende de uma concepção pedagógica que parte do diálogo com a criança, de uma escuta que demanda “muita atenção”, presença, para contextualizar o que é expressado e, assim, ter condições de definir, de preferência com ela, como pode ser trabalhada e aprofundada a contribuição infantil.

A Diretora indicou algumas formas de superar dificuldade ou barreiras para escutar as crianças, mesmo no dia-a-dia da unidade, e a análise do vídeo permitiu identificar algumas abordagens que podem servir para as consultas à criança. O Quadro 1 caracteriza dificuldades e respectivas formas ou abordagens utilizadas para facilitar esse diálogo.

Quadro 1 – Formas e abordagens para superar dificuldades e barreiras à escuta das crianças

Dificuldade ou barreira	Formas ou abordagens para superá-las
As crianças não sabem ler e escrever	Buscar alternativas para se expressarem, como desenhos ou colagens, “algum figurativo”
Perda de foco com facilidade; “falam de vários assuntos ao mesmo tempo”	Cabe ao adulto “ir limpando um pouco, percebendo qual é o foco, e toda hora retornando ao foco com eles”
Resistência docente a dar voz às crianças porque, às vezes, elas falam de tópicos sem relação com o que está sendo discutido; preconceito adulto de “achar que, às vezes, as crianças pequenas não têm muito o que dizer”; falta de formação docente para trabalhar com projetos definidos a partir dos interesses da turma.	Formação docente em serviço feita por trio gestor ou mesmo organizações externas. Aproveitar as práticas docentes participativas já em andamento para mostrar o quanto as crianças têm a dizer e podem contribuir para o trabalho pedagógico.
Propostas fantasiosas; “eles fantasiam muito, eles vão muito longe”	Conversar com as crianças, concretizar, para facilitar o entendimento do que é viável.
Muitas crianças por turma; “às vezes, os professores desistem porque é muita criança”; “é muito difícil mesmo numa sala com 32, 35 crianças, quer todo mundo falar ao mesmo tempo e as coisas se perdem”	Adoção de um modelo representativo, como o Conselho de Criança. Mesmo nas salas com mais crianças, a votação é possível para identificar as preferências da turma para serem apresentadas na reunião do Conselho.
Propostas das crianças que ameaçam seu bem-estar ou saúde.	É responsabilidade do adulto explicar porque não pode ser daquela forma, inclusive aproveitando oportunidade para ampliar questão e explicar o que é saudável ou seguro.
Respostas sem relação com o tópico em pauta	Voltar à pergunta inicial; explicar, com outras palavras, qual assunto está sendo tratado e justificá-lo.
Muitas crianças falando ao mesmo tempo	Ressaltar que “para a roda dar certo, só pode falar um de cada vez, senão a gente não consegue escutar”; ao propor novo assunto, orientar para que pensem um pouco antes de responder, repetindo pergunta com palavras diferentes;

	questionar uma criança de cada vez.
Criança que fica calada quando se faz pergunta a ela.	Reformular pergunta com outras palavras; pedir para falar quando lembrar; fazer pergunta de tópico mais específico e volta a perguntar sobre o âmbito mais amplo.

Fonte: entrevista com a Diretora e análise do vídeo de um dos encontros do Conselho de Crianças.

Nota: as aspas indicam trechos copiados da transcrição da entrevista com a Diretora

Segundo a Diretora, as crianças são consultadas ou decidem sobre “tudo”, apenas não se envolvem naquilo que o adulto da IEI também não tem como opinar ou decidir, como normas e aspectos administrativos definidos pela Secretária de Educação. A pauta das reuniões do Conselho é definida pela observação das crianças e pelos tópicos que estão sendo discutidos entre os adultos. Mas, as crianças “não tem muita pauta”, “trazem coisas diferentes daquelas que a gente tinha elencado para discussão”, e “se não for possível esgotar ali, a gente, então, parte para a próxima reunião com aqueles assuntos trazidos pelas crianças”. No material de campo coletado, as crianças foram consultadas sobre:

- 1) ESPAÇOS - como deixar a escola bem bonita; o que uma escola boa tem que ter;
- 2) COMPRAS - uma porcentagem da verba da escola é reservada para as crianças decidirem o que comprar;
- 3) ROTINA - quando as crianças expressaram que a hora do sono era muito desagradável, passaram a realizar atividades com diferentes linguagens artísticas;
- 4) ALIMENTAÇÃO - são consultadas sobre o que terá para comer na festa de aniversariantes do mês; procura-se ouvir, não só via Conselho, o que as crianças gostariam que tivesse de comida, e é permitido que elas mesmas se sirvam;
- 5) EVENTOS – são consultadas sobre “como vai ser a próxima festa?”; sobre as oficinas com os pais, “a gente vai chamar os pais pra quê? O que vocês gostariam que seus pais fizessem aqui na escola com a gente?”; as crianças também são consultadas sobre o que elas e os pais acharam de um evento;
- 6) PROJETO DA TURMA – o tema, e o direcionamento ao longo dos meses, do projeto a trabalhado durante o ano em uma turma é definido pela maior parte dos docentes a partir de observação e diálogo com as crianças; não está relacionado com o Conselho de Crianças, mas sim à abordagem pedagógica da unidade; prática depende de cada educador para ser adotada, pois não é imposta pela CP.

Puderam ser identificados alguns benefícios decorrentes da instituição do Conselho:

- Para as crianças - exercita capacidade de diálogo; exercita como “se fazer ser ouvida”; formação de uma atitude reivindicadora; proicia boa autoestima por terem suas opiniões respeitadas; melhora alimentação, pois se torna um tema de diálogo;

- Para a IEI - promovem maior envolvimento dos pais com a unidade; maior cuidado das crianças com a infraestrutura, materiais e brinquedos; dissemina a concepção de criança competente junto ao corpo docente; enriquece projetos pedagógicos das turmas a partir das contribuições das crianças; facilita a formação de uma equipe coesa, pois atrai profissionais identificados com a proposta; com a melhora da qualidade de comunicação entre os profissionais da unidade, favorece trabalho desenvolvido de forma mais coletiva; evita a escolarização da educação infantil.

De forma geral, foi notado que a participação infantil não se dá tanto em momentos de tomada de decisão, mas muito mais de consulta às crianças para que a opinião delas seja considerada no momento em que os adultos decidirão sobre algo. Assim, tomando como referência a escada de participação infantil de Hart (1992)², o modelo seria classificado como estando no quinto dos oito degraus, quando crianças são informadas e consultadas.

Uma fragilidade que pôde ser identificada foi a de que o funcionamento do Conselho depende da liderança da Diretora. Até o fechamento da pesquisa, em setembro de 2013, ainda não havia ocorrido um terceiro encontro do Conselho de Crianças, em parte pelo atraso do ano letivo devido à greve dos professores ocorrida no primeiro semestre, mas também porque a Diretora havia cumprido período de férias. Essa dependência enfraquece o modelo, pois se perde a oportunidade de acúmulo de aprendizagem por parte de crianças e demais adultos envolvidos nos encontros do Conselho, já que o cronograma de encontros bimestrais pode ser quebrado. Como inconsistências que puderam ser notadas na gravação em vídeo com relação à entrevista com a Diretora cita-se que apenas uma turma teve sua proposta levada por representante para a reunião do Conselho. Também não ficou definido um tópico para ser discutidos pelos representantes junto à suas turmas antes da próxima reunião do Conselho.

Sobretudo, pode ser destacado a viabilidade do Conselho de Crianças para efetivar o direito infantil, seja no nível da consulta da opinião das crianças, seja, um “degrau” acima, no envolvimento delas na tomada de decisões.

² Por este modelo, os três primeiros degraus identificariam tipos de pseudoparticipação: manipulação; decoração, quando, por exemplo, chama-se um coral de crianças para cantar em um evento que discute assuntos infantis; e, toquenismo (em inglês, tokenism), quando se consulta as crianças para que expressem opiniões, mas estas não influem nas decisões. Já no quarto degrau as crianças passam a ser devidamente informados sobre assuntos que as afetam e os adultos responsáveis por estes assuntos. Em seguida ao quinto degrau já mencionado no texto, o sexto degrau é aquele em que tomadas de decisão lideradas por adultos contam com o envolvimento das crianças. O sétimo degrau representa iniciativas iniciadas e direcionadas pelas próprias crianças, e o oitavo degrau representa decisões iniciadas por crianças e que contam com o envolvimento dos adultos. Para Hart, este último representa o mais alto grau de cidadania já que propicia o protagonismo infantil em um processo que leva em conta o interesse de outros grupos sociais.

Considerações Finais

O discurso sobre a participação infantil vem ganhando força com a aprovação de regimes legais, com a definição de diretrizes educacionais e com a consolidação da SI como campo independente de estudos e pesquisas das ciências sociais. Mas esse direito infantil ainda é pouco efetivado no interior das IEIs. Como foi constatado pela busca de uma pré-escola com práticas relevantes de participação das crianças, há pouca adesão a essas práticas em duas das treze DREs do município de São Paulo-SP. A falta de uma política em nível de Secretaria de Ensino que promova a consulta às crianças sobre assuntos que afetam suas vidas no interior das IEIs fragiliza as iniciativas em andamento, pois estas ficam sob o risco de serem descontinuadas com a mudança da profissional ou equipe responsável pela iniciativa.

A análise da experiência do Conselho de Crianças instituído na pré-escola que serviu aos trabalhos de campo possui a limitação de partir, principalmente, de material relativo ao discurso adulto. Mas pôde ser identificada uma série de abordagens e formas de superar as dificuldades envolvidas numa roda de conversa com crianças de 4 e 5 anos para consultá-las sobre diferentes aspectos que influenciam suas vidas no interior da unidade. Ficou evidente que, para efetivar a participação infantil em uma IEI, esta precisa ter gestores e educadores com uma concepção de criança competente, que pode contribuir para a GD da unidade, apresentando propostas viáveis e enriquecedoras do trabalho pedagógico e de gestão.

Como ainda são poucas as iniciativas que dão voz às crianças implantadas, o momento é de experimentação, ousadia responsável por parte dos Pedagogos das IEIs, o que exige flexibilidade, disposição e preparo profissional para dar conta do inesperado, do não planejado escolhido pelas crianças. Documentos do MEC (PNQEIS; DCNEIS; BRASIL, 2009a, 2009b) disseminam a concepção da criança competente e sujeito de direitos. Aos pesquisadores fica a responsabilidade de garimpar, registrar e problematizar as experiências que buscam efetivar a participação das crianças em IEIs. Nesta pesquisa foi evidenciada a necessidade e a viabilidade de efetivar um direito da criança emancipador, que a participação infantil em uma IEI beneficia não só as crianças, mas também enriquece o trabalho pedagógico e propicia condições mais favoráveis para a gestão da unidade.

Referências

ALDERSON, P. **Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice.** London: Jessica Kingsley Publishers, 2008.

- BHERING, E.; FÜLLGRAF, J. Avaliação na Educação Infantil: velhas tendências e novas perspectivas. In: VAZ, A.F.; MOMM, C.M. (Org.). **Educação Infantil e Sociedade**. 1ed. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2012, p. 157-189.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, 1990a; 16 jul.
- _____. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Decreto nº. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Diário Oficial da União, 1990b; 22 nov.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** nº 9394/96. 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Vol. 1. Brasília, 2006.
- _____. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. São Paulo: Fundação Orsa; Undime; UNICEF; Ação Educativa; Coedi/MEC, 2009a.
- _____. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília: MEC/UFRGS, 2009b.
- _____. Parecer CNE/CEB 020/2009. Resolução CNE/CEB n. 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009c.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEC). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. SEC – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CAMPOS, M. M. M. *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, abr. 2011.
- _____. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas. 1ª ed. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 11-20.
- CORREA, B. C. A gestão democrática como referencial de qualidade na educação infantil para crianças de quatro a seis anos. **Anais da 29ª Reunião anual da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2006.
- _____. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil - níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2ªed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 13-30.
- CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. 2a ed. Londres: Pine Forge Press, 2005.
- CRUZ, S. H. V. A qualidade na Educação Infantil, na fala das crianças. In: João Clemente de Souza Neto; Maria Letícia B. P. Nascimento (Org.). **Infância: violência, instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão e Arte, 2006, p. 73-101.
- DAHLBERG, G. Policies in early childhood education and care: potentialities for agency, play and learning. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S. **The Palgrave handbook of childhood studies**, Londres: Palgrave Macmillan, 2009, p. 228-237.

- HADDAD, L.. An Integrated Approach to early Childhood Education and Care. **Early Childhood And Family Policy Series, UNESCO** - Paris, v. 3, p. 1-47, 2002.
- HART, R. **Children's participation**: From tokenism to citizenship. Itália: UNICEF, 1992.
- LANGE, A.; MIERENDORFF, J. Method and methodology in childhood research. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. (Org.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Londres: Palgrave Macmillan, p. 78-95.
- LUZ, I. R. Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. **Paidéia** (Belo Horizonte), v. V, p. 11-40, 2008.
- MOSS, P. Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. **European Early Childhood Education Research Journal**, v.15, n.1, p. 5-20, 2007.
- _____. Para além do problema com qualidade. In MACHADO, M. L. (Org.) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. Ed. Cortez, S. Paulo, 2002, p. 17-25.
- NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989.
- _____. **Education for All Global Monitoring Report 2011**. França: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), 2011.
- NASCIMENTO, Maria Leticia B. P.. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Horizontes (EDUSF)**, v. 27, p. 31-36, 2011.
- NITAHARA, A. Em dez anos, matrículas na educação infantil saltam de 51,4% para 80% das crianças. **Agência Brasil**, Brasília, 19 dez. 2012. Disponível em: <http://www.agenciabrasil.etc.com.br/noticia/2012-12-19/em-dez-anos-matriculas-na-educacao-infantil-saltam-de-514-para-80-das-criancas>>. Acesso em: 19 mar. 2013.
- ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: Silvia Helena VIEIRA Cruz. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. 1ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME / DOT, 2007.
- MASON, J.; BOLZAN, N. Questioning understandings of children's participation: applying a cross-cultural lens. In: PERCY-SMITH, B. AND THOMAS, N. (eds.) **Handbook of children and young people's participation**: Perspectives from theory and practice. Abingdon, Routledge, 2010.
- PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 17, n. 38, Dec. 2007.
- SOUZA, A. P. L.; FINKLER, L.; DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. Participação Social e Protagonismo: Reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. **Avances en Psicologia Latinoamericana**, v. 28, p. 178-193, 2010.
- THEOBALD, M.; DANBY, S.; AILWOOD, J. Child Participation in the Early Years: Challenges for Education. **Australasian Journal of Early Childhood**, v. 36, n. 3, p. 9-26, 2011.

TEM CRIANÇAS FAZENDO MÚSICA, VAMOS OUVIR? POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL MAIS EM CONSONÂNCIA COM A INFÂNCIA

Sandra Mara da Cunha

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil–GEPSI

sandram.cunha@usp.br

Para introduzir

A música permeia momentos variados da rotina nas escolas da pequena infância. Sua presença se faz ouvir em muitas das brincadeiras infantis, nas datas comemorativas, nas festas escolares, assim como serve para preencher momentos de espera, como antes das refeições, da chegada dos pais, das trocas de atividades ou é utilizada como apoio para aprendizagens em outras áreas de conhecimento.

Apesar de exercer todas estas funções, quando o assunto é educação musical, o objetivo passa do “para que” serve a música para o entendimento de “como” ela é feita. Dessa maneira, trabalhar a música com crianças pequenas tendo como objetivo trazer uma maior compreensão sobre os seus processos de feitura implica mudança no objetivo da ação pedagógico-musical dos professores, que passa da música para as crianças fazendo música, ou ainda: da reprodução de músicas para a criação musical.

A intenção é que os professores sejam sensibilizados para o fato musical e que possam aperfeiçoar sua atuação neste campo tendo como base para isto a conquista de uma atitude que nomeio como “dupla escuta”: para o fenômeno sonoro e para o fazer musical infantil. Para tanto, ao invés de propor uma metodologia com passos e repertórios musicais decididos de antemão, lanço ideias para o desenvolvimento de um trabalho onde a música seja tratada como área de conhecimento e que possa ser abordada também por professores não especialistas nesse campo.

Nesse caminho, ao mesmo tempo criativo e formador, convido professores que atuam com a pequena infância a cultivarem olhares e escutas atentas para o modo como as crianças pesquisam sons e fazem com eles as suas músicas. Com isso, espera-se provocar ampliações nas práticas musicais docentes instituídas nas escolas, que são muito centradas nas

reproduções e repetições de canções, e que possam incorporar nesse trabalho as invenções musicais das crianças.

Para ajudar nessa tarefa de desenvolvimento de uma educação musical mais em sintonia com a pequena infância, são trazidos educadores musicais e suas abordagens de ensino de música mais voltadas para o trabalho com crianças pequenas e também autores do campo da Sociologia da Infância. Nesta empreitada, proponho como princípios norteadores para o desenvolvimento deste trabalho a participação das crianças e a presença de adultos mais qualificados, já que mais atentos e acolhedores para as produções musicais infantis.

Crianças e infância

A concepção de infância que está expressa neste ensaio encontra seu fundamento na Sociologia da Infância, que tem como princípio estruturante a crença na competência infantil, ou, como afirma Sarmento: “todas as crianças são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas oportunidades de vida, sendo que as suas áreas de competência são distintas das áreas de competência adulta” (SARMENTO, 2008, p. 21).

Do ponto de vista deste campo de estudos, a infância faz parte da estrutura social: ela é uma categoria do tipo geracional, e isso define o lugar que as crianças ocupam na sociedade. O conceito de geração é o estatuto metodológico fundamental da Sociologia da Infância, assim como classe social é fundante para as investigações sobre desigualdade social, gênero para a questão do domínio patriarcal e etnia para os estudos sobre raça e culturas.

As pesquisas em Sociologia da Infância informam-nos que as crianças são possuidoras de modos distintos de agir e de pensar face aos adultos. Deste ponto de vista, as crianças podem ser pensadas como seres imaginativos e brincantes que descobrem e compreendem o mundo experimentando-o e que, com a ajuda dos adultos à sua volta para lê-lo e interpretá-lo, constroem conhecimento e fazem cultura.

A aproximação em direção às crianças e a sua consideração como sujeitos possuidores também de direitos de participação (Soares, 2005) é uma atitude bem-vinda e esperada dos adultos e que pode ser burilada no exercício da sua profissionalidade docente. Observar e ouvir mais as crianças, criar laços, estabelecer diálogos e conduzir o trabalho com a música a partir dessa postura básica.

A ideia das crianças como atores sociais, com suas possibilidades de participação, com suas interpretações sobre o que os adultos pensam e fazem e como o fazem também no espaço escolar nos mostra essa outra escola que é pensada e vivida pela infância. O que as crianças

fazem na escola escapa ao controle dos adultos, porque enquanto pensamos que elas estão brincando, por exemplo, elas estão na verdade a construir a sua infância, seus modos próprios de fazer e viver essa infância, notadamente nas relações que estabelecem com seus amigos e colegas.

É a partir dessas relações entre pares que as crianças elaboram suas interpretações para os fenômenos e fatos que elas vivem, é a partir daí que constroem suas culturas infantis. Para Sarmiento, “as culturas infantis, constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (SARMENTO, 2007, p. 36).

O termo culturas de pares infantis é conceituado por Corsaro como sendo “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). Ainda de acordo com o autor:

As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (op. cit., p. 31 e 32, termos ressaltados em itálico pelo próprio autor)

As culturas de pares infantis possuem quatro eixos que são estruturantes dos seus sentidos, a saber: a **interatividade**, a **ludicidade**, a **fantasia do real** e a **reiteração**. (Sarmiento, 2008)

O primeiro destes eixos, a **interatividade**, refere-se à capacidade de criação de laços interpessoais. As crianças são seres no mundo e seria problemático compreender suas culturas infantis descoladas das interações que se estabelecem entre elas e também entre elas e os adultos.

A **ludicidade** é outro dos eixos de estruturação de sentidos das culturas infantis e constitui-se como um dos seus traços mais fundamentais. Do ponto de vista da Sociologia da Infância, o brincar e a brincadeira das crianças são vistos como ações sociais, assim como afirma a pesquisadora portuguesa Ferreira(2004):

O brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interacção social, dando significado às acções. Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem. (p. 84)

O terceiro eixo de estruturação de sentidos das culturas infantis é chamado por Sarmiento (2008) de **fantasia do real**, e informa-nos que o pensamento das crianças possui outras lógicas se o compararmos ao pensamento adulto. Do ponto de vista sociológico, o pensamento infantil é caracterizado por outra lógica em relação às noções de identidade dos objetos e em relação à sequencialidade temporal.

Nas suas brincadeiras, nos seus jogos de “faz de conta”, se as crianças usam, por exemplo, objetos não estruturados, eles continuam com sua identidade própria, mas podem ser transformados pelo rico imaginário infantil em outras coisas, como caixas que viram casas, cabanas, carros ou barcos. Tais objetos são abertos às experimentações, às pesquisas, construções e adaptações, eles são materiais “grávidos” de atos criativos possíveis pela ação do imaginário infantil, essa expressão genuína das crianças.

O imaginário infantil é constituinte do modo de ser das crianças e da relação delas com o mundo. E está ligado, segundo Sarmiento, “ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo” (SARMENTO, 2003, p. 3).

O quarto eixo de estruturação de sentido das culturas da infância denomina-se **reiteração**, que pode ser entendida como a não linearidade ou não sequencialidade temporal. A reiteração nos conta da capacidade e da necessidade das repetições, ela nos diz que o tempo das crianças é recursivo, prescinde de medições, e é, portanto, um tempo que pode ser sempre reiniciado. Um tempo que lhes permite vivenciar o encontro entre o presente, o passado e o futuro.

A capacidade infantil de habitar este tempo-espço misturado, híbrido, e que pode ser construído e habitado imaginativamente é, a meu ver, o “lugar” que aproxima as crianças da Arte, que também opera nesse livre trânsito entre realidade e fantasia. Os mesmos sons que são ouvidos no cotidiano, ao serem trabalhados dentro de um novo contexto onde são selecionados e organizados podem ganhar novos significados e se transformar em músicas plenas de sentido para as crianças. A conexão crianças-arte acontece o tempo todo,

principalmente no caso das crianças da pequena infância e talvez por isso seja tão fácil para elas se manifestarem através das linguagens artísticas. Ou seriam as linguagens artísticas também linguagens infantis?

Crianças pequenas e música

No intuito de instigar os professores a trabalharem a música com as crianças de modo o mais próximo possível a elas é que sugiro a mudança no foco da sua atuação, que vai da música para as crianças fazendo música. A diferença é que o objetivo a ser atingido não é o desenvolvimento de habilidades para se cantar e tocar instrumentos musicais corretamente e que o trabalho possa também estar centrado em outras possibilidades que ultrapassem a exclusividade do uso das canções. O que queremos saber é por onde caminha o interesse das crianças quando o assunto é a música, ou talvez pudéssemos colocar de modo mais adequado: como elas fazem quando fazem música?

A observação atenta e a escuta que quer ouvir as crianças muito mais do que ensinar como fazer música de um ponto de vista adulto e profissional, tal como é mais corrente neste campo, pode ser um bom começo. Assim como nos provoca Fulin ao contar que no seu trabalho musical com as crianças, ela “não está lá para impor nada para ninguém”, e acrescenta: “tudo vem das crianças”. (FULIN, 2004, p. 18, tradução minha)

Observemos e ouçamos então como fazem bebês e crianças pequenas quando têm a seu dispor diversos materiais sonoros, sejam eles instrumentos musicais convencionais, brinquedos ou outros objetos que também produzem sons.

Logo de início é bem provável verificar o fascínio que estas atividades investigativas e brincantes exercem sobre as crianças, que atuam como detetives em busca de sons e que, ao se envolverem neste exercício, alcançam concentração e empenho dignos de nota. Elas se lançam ao encontro desses instrumentos e objetos e chacoalham, batem, raspam, experimentam gestos diferenciados que por sua vez provocam sons também distintos. Ao mesmo tempo, elas sentem as texturas e cores, formas, cheiros e sabores também chamam sua atenção.

Suas intervenções nesses objetos que soam contam-nos que elas são ouvintes atentas e sensíveis: em algum momento os sons provocados por essa manipulação impactam a escuta. Novamente elas repetem o gesto, desta vez em busca do efeito sonoro recém-alcançado. Nesse momento, segundo Delalande (1976) as crianças agem como músicos profissionais que burilam gestos com o objetivo de conseguir a qualidade sonora que faz mais sentido para um

trecho ou peça musical. Para Brito (2007), corroborando as ideias de Delalande (1976), nesse processo onde o gesto se liga diretamente à escuta, o que diferencia as crianças pequenas e os músicos profissionais é o nível de complexidade envolvido nessa ação.

Para os dois autores citados, as experimentações e investigações empreendidas pelos bebês e crianças bem pequenas com os sons são pistas preciosas para o desenvolvimento de um trabalho em educação musical nessa etapa educativa. Nesse primeiro momento, tudo o que se tem a fazer é estimular as crianças no exercício de suas experimentações sonoras que, segundo Brito(2003):

A “garatuja sonora” do bebê e da criança pequena sintoniza-se com o modo como ela explora os materiais sonoros que tem em mãos, com a exploração de sons vocais com que se entretém por longos períodos, sem que importe o resultado e sem que o uso de “regras gramaticais” dessa linguagem faça o menor sentido, como, aliás, só poderia ser. (p. 43)

Essas pesquisas sonoras empreendidas pelas crianças podem ser instigadas pelos professores, porque elas necessitam do amparo dos adultos e do seu acolhimento para compartilhar e validar as suas descobertas e é para bem pertinho deles que elas retornam depois de se dedicar a estas atividades. Holm, artista visual dinamarquesa que desenvolve um trabalho com bebês e crianças bem pequenas, afirma que “o importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando. As crianças pequenas procuram adultos para compartilhar o desenvolvimento da sua expressão artística” (HOLM, 2007, p. 12).

Então, os professores podem dar seguimento a essas investigações com a criação de situações, climas, sensações e histórias, e com o estímulo à imaginação das crianças, o que as leva a criar músicas de modo mais guiado e aproveitando-se das suas invenções espontâneas. As crianças, investigadoras que são dos fenômenos da natureza à sua volta, deixam se capturar pelos poderes dos sons e experimentam, exploram, querem descobrir como funcionam os materiais produtores de sons, e é assim que constroem o seu conhecimento em música. Para Zagonel(1999):

É possível notar que a aprendizagem se torna mais interessante e eficaz quando a criança participa do processo com sua contribuição pessoal. Se o professor sabe escutar seus alunos e aceita suas propostas, as aulas se enriquecem e se diversificam. É preciso desenvolver uma pedagogia que parta das sugestões das próprias crianças, e não somente daquilo que os adultos propõem ou, muitas vezes, impõem. Se uma idéia ou situação sonora é produzida pela criança, cabe ao professor saber percebê-la e transformá-la em um momento de aprendizagem.

Não visando ensinar música às crianças para transformá-las em músicos, mas para que se desenvolvam harmoniosamente, pretende-se que os alunos sejam capazes de escolher, improvisar, e ter prazer em fazer música. Neste sentido propõe-se uma pedagogia que privilegia a escuta ativa. (p.12 e 13)

Ainda falando sobre as explorações e pesquisas sonoras das crianças, para Brito(2007):

Se as crianças têm a possibilidade de experienciar, de fazer/refletir, de explorar, de pesquisar, de criar e também sistematizar conhecimentos, emergem continuamente descobertas e reflexões, que nos informam sobre os modos de ser e estar das crianças; são pistas que nos permitem melhor conhecê-las, bem como fazer música com elas compartilhando seus processos de auto-organização e de transformação de experiências. (p.94)

Na eleição do som como o material básico para fazer música, bem como o seu complemento, o silêncio, está posta a opção por um trabalho consistente e reflexivo de escuta que proporciona aberturas em três sentidos, sem relação de hierarquia ou de importância entre eles ou mesmo do que abordar inicialmente: **as investigações de sons** produzidos por instrumentos musicais e materiais os mais diversos, a conscientização acerca da **ecologia sonora** e as **ampliações do repertório de escuta e de prática** que o trabalho com este material permite ao incorporar músicas de distintos tempos, estilos, culturas e geografias.

Em um mundo cada vez mais povoado por sons produzidos principalmente por máquinas, a conscientização acerca do fenômeno sonoro torna-se um importante e necessário trabalho com a ecologia sonora, tema de estudos que leva ao encontro das ideias do compositor e educador musical canadense Murray Schafer (1991). O termo “paisagem sonora”, cunhado por ele, refere-se aos sons que compõem o nosso meio ambiente e que necessitam ser escutados e tornados conscientes nas propostas educativas em música porque eles ultrapassam cada vez mais as fronteiras do que é considerado saudável para nossos ouvidos e para nosso corpo.

Do mesmo modo que as escolas trabalham sobre o tema do lixo ou da água, a questão da poluição sonora também pode entrar nessa agenda, e nesse sentido a educação musical e as atividades relacionadas com a conscientização acerca do ambiente sonoro podem contribuir grandemente para a abordagem desse assunto. Além disso, Schafer (1991) considera que os sons à nossa volta são hoje o mais rico e jamais imaginado material para fazer música, o que amplia consideravelmente as alternativas de trabalho com os instrumentos musicais convencionais e com a voz, ao ser possível trazermos para as propostas das aulas de música

outros materiais produtores de sons, como por exemplo, caixas de papelão, potes de plástico, latas e tantos outros utensílios e objetos.

Apesar de várias abordagens pedagógicas afirmarem a essencialidade do som como o material primordial para fazer música, como em Delalande (1976, 1989, 1995), Schafer (1991), Fulin (2004) e Zagonel (1999, 2011) o ensino realizado com base em um sistema de construção musical culturalmente dominante ainda é bastante forte e corrente nesse campo educativo. Essa abordagem de ensino está espalhada tanto no ensino da música erudita quanto na música popular e também diz respeito à ênfase que é posta naquilo que se considera necessário para estudar música: a conquista de habilidades técnicas para cantar e/ou tocar e a aquisição da leitura e escrita tradicional de um único sistema de organização do material sonoro. Nessa perspectiva educativa, ouvir o que se faz pode ficar em segundo plano.

Como isso é possível, perguntariam uns? Não apenas é possível, como é muito mais frequente do que se pode imaginar. Muitos dos que um dia buscaram aulas de música com a intenção de cantar ou de tocar um instrumento se depararam com a afirmação de que antes seria necessário conhecer as notas musicais e seu lugar no pentagrama, ou que seria preciso primeiramente aprender a “teoria”.

Se essa situação acontece tão frequentemente na aprendizagem musical voltada para a formação profissional, no contexto das escolas de ensino regular o trabalho com a escuta deve ser estimulado e alimentado, e para tanto é importante sensibilizar os professores para o fator sonoro. Então é necessário voltar a essa essencialidade do som como material básico, mas fazê-lo de maneira tal que as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho que leve isso em consideração faça sempre parte das reflexões e das escolhas dos professores. É preciso ficar claro que o distintivo no trabalho com a música é o fenômeno sonoro e que é ele que precisa ser experimentado e elaborado para ganhar forma e transformar-se em música.

Estas são possibilidades de trabalho com os instrumentos convencionais e não convencionais que os professores podem fazer com seus pequenos alunos e que têm como base o som e não somente o seu uso como acompanhamento para canções. Aos adultos educadores cientes da riqueza que mora nesse trabalho com os sons torna-se, portanto, premente a oferta de materiais que deverão ser deixados à disposição das crianças para as suas investigações de sons e de gestos.

Se os professores estão também eles sensibilizados para a escuta sonora e se colocam como observadores atentos para seus pequenos alunos, podem conduzir tais explorações para as escolhas dos sons mais bonitos, engraçados ou desejados pelas crianças. Estas escolhas podem suscitar comparações e análises que levam diretamente ao pensamento e à construção

do conhecimento musical das crianças. Além disso, os professores podem estimular as crianças a elegerem os instrumentos que julgam combinar mais com as músicas que elas interpretam ou com aquelas que elas inventam.

Uma alternativa para o que pode ser trabalhado a partir do uso dos instrumentos, convencionais ou não convencionais, é a sua junção às cantigas, como acompanhamento ou efeito sonoro. Cantar canções e se fazer acompanhar de instrumentos são atividades muito frequentes nas escolas de educação infantil e o trabalho pode se beneficiar das ideias das crianças para as escolhas que elas consideram as mais adequadas para se fazerem acompanhar em uma ou outra canção.

Outra possibilidade do uso de instrumentos e materiais diversificados é na sonorização de histórias, existentes ou inventadas, na criação de trilhas que contam apenas através dos sons sobre situações ou acontecimentos interessantes e repletos de significados na vida das crianças, como bichos, plantas, seres mágicos e fenômenos da natureza. No trabalho com os bebês em específico, essas histórias sonorizadas podem ser conduzidas pelos adultos e com a participação das crianças maiores, por exemplo.

O trabalho com os sons e com as explorações de materiais sonoros leva a questionamentos dos professores e à abertura do conceito do que é música. Se pensarmos que ela é constituída basicamente pelas escolhas e organizações de sons feitas em instrumentos também escolhidos, estando isso dentro de códigos estabelecidos e conhecidos culturalmente ou não, como é o caso da “música” que fazem as crianças, o repertório de escuta e de cantoria abre-se para o mundo: podem ser ouvidas músicas de lugares distantes e que utilizam outros sistemas de estruturação do material sonoro.

Pode-se tentar cantar em línguas inventadas e pesquisar como seriam os instrumentos de outras culturas e pode-se também, é claro e desejável, aproximar-se de nossa própria e rica cultura musical brasileira. Esse também é um trabalho riquíssimo e que alarga o repertório de escuta das crianças, mas não apenas isso: alarga-se também de modo vivo o conhecimento sobre geografia, história, cultura, identidade e pertencimento.

As possibilidades de trabalho que professores não especialistas podem desenvolver com a música ou a partir dela com as crianças pequenas são variadas e podem em muito, como vimos aqui, ir além do uso das canções como apoio ou ilustração. A linguagem musical lida essencialmente com o som, seu material fundamental, e com a ausência dele, o silêncio, e os seus conteúdos tem a ver com essa materialidade. E não se pode perder de vista que estamos tratando de professores da educação da pequena infância porque o público com o qual eles trabalham define grandemente a escolha de conteúdos e de nível de aprofundamento

musical. Nesta etapa educativa, a música pode ser trabalhada como área de conhecimento, e para isso, deve ser experimentada e feita pelas crianças de modo muito mais criativo do que apenas como reprodução.

Para concluir

As crianças são seres no mundo e para compreendê-las faz-se importante considerá-las não apenas como indivíduos em transição para a vida adulta, mas como participantes ativas dos grupos sociais aos quais pertencem. As crianças podem ser pensadas como o que elas são hoje, no exato momento em que estamos juntos descobrindo os sons e sua possibilidade de se transformar em música. Não devemos pensá-las somente como um “vir a ser”, como se ainda não estivessem dotadas de capacidades para suas descobertas, sendo necessário, portanto, prepará-las para sua vida adulta de plenitude artística.

Desse modo, as crianças podem ser reconhecidas como capazes, mas com modos muito próprios de sentir, de pensar e de fazer, que se revelam nas interações que estabelecem umas com as outras e também com os adultos nos contextos culturais variados dos quais participam. Para os professores no trabalho com a música, sejam eles especialistas ou não, é importante levar em consideração como é que as crianças se apropriam ou não das propostas musicais lançadas por eles e como as reproduzem nas suas interações com as outras crianças, repetindo-as ou recriando-as.

É nas culturas infantis que vamos encontrar a música que as crianças inventam, a música feita genuinamente e espontaneamente por elas, ou de maneira mais direcionada pelos professores e educadores musicais e que pode ser pensada como o fundamento sobre o qual será construído o seu conhecimento nessa área.

Saber mais sobre as crianças nos ajuda a compreender a produção musical infantil que acontece na sala de aula e nos outros espaços educativos das escolas, quando os professores permitem que elas façam escolhas e organizem o material sonoro guiadas pelo seu rico imaginário e pelo que sentem, pensam e sabem sobre música. Como resultado, espera-se provocar deslocamentos na atuação profissional dos professores, convocando-os a abandonarem posturas que são muitas vezes assimétricas no trato com as crianças e a trabalharem mais em sintonia com elas.

Considerar que as crianças têm direito de participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento musical conclama os professores a atuarem de modo a serem cada vez

menos ensinadores de música e muito mais parceiros nesse percurso essencialmente criativo, como caçadores em busca de tesouros musicais escondidos. O mapa que conduz à descoberta desses tesouros está com as crianças. Vamos ouvi-las?

Referências

BRITO, M. T. A. de. **Por uma educação musical do pensamento: Novas estratégias de comunicação**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELALANDE, François. Trois idées-clés pour une pédagogie musicale d'éveil. Pédagogie musicale d'éveil, **Cahiers recherche/musique n°1 INA/GRM**, Paris, 1976. Disponível em: <http://www.francois-delalande.fr/publications/ordre-chronologique/téléchargements-70/>. Acesso em 16/07/2012.

_____. **El rol de los dispositivos en una pedagogía de la creación musical infantil**. François Delalande, Responsable de las investigaciones teóricas, INA-GRM, París - Francia. Traducción: María Guadalupe Segalera, 1989. Disponível em: <http://www.francois-delalande.fr/publications/classement-par-domaines/téléch-trad-inédites/>. Acesso em: 03 jul. 2013.

_____. **La Música es un Juego de Niños**. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

FERREIRA, Manuela. Do “Avesso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004, pp. 55-104.

FULIN, Angelique. The Sound Hunt. in: **Music Workshop. First International Seminar.** International Yehudi Menuhin Foundation & European Forum for Music and Training. Converserie de Saint-Hubert, Bélgica, 14-16 May, 2004. p. 18.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art: os primeiros passos com a arte.** São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, 2007.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Sarmento, Manuel Jacinto & Gouvea, Maria Cristina Soares de (Orgs.), **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

_____. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.) **Infância (in) visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

_____. Imaginário e Culturas da Infância. **Cadernos de Educação,** Revista da Fac. Educação da Univ. de Pelotas, Pelotas, ano 12, n. 21, 2003, p. 51-69.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante.** Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Protecção e da Participação. Florianópolis: UFSC, **Zero-a-Seis.** Nº 12, Julho/Dezembro de 2005.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com Música na Sala de Aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento.** Curitiba: Ibplex, 2011.

_____. Em Direção a Um Ensino Contemporâneo de Música. **Ictus - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.** Salvador, n. 1, dez. 1999. p. 01-15.

“PARA A INFÂNCIA NEGRA, CONSTRUIREMOS UM MUNDO DIFERENTE”: EM QUE A NOÇÃO DE RAÇA PODE CONTRIBUIR PARA COMPREENDERMOS A(S) INFÂNCIA(S) BRASILEIRA(S)?

Míghian Danae Ferreira Nunes

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

Grupo de Estudos Sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil - GEPSI

mighiandanae@usp.br

Após a alteração da LBD com a Lei 10.639.03, que trata da obrigatoriedade do ensino da História da África, da cultura africana e afro-brasileira na educação básica e dos calorosos debates em torno de algumas ações afirmativas por parte do governo federal no início do século 21, notou-se que a discussão em torno da questão da raça (re)apareceu com certa intensidade nas academias brasileiras. Este texto procura estabelecer uma discussão acerca destes pontos realizando, inicialmente, uma breve incursão sobre a noção de raça aqui utilizada (MUNANGA, 2003, 2006; GUIMARÃES, 2003; CASHMORE, 2000) a partir de alguns estudos sobre o tema (TELLES, 2003; D’ADESKY, 2001; MOORE, 2007). A partir destas referências, a intenção é acrescentar ao debate educacional e as discussões colocadas pela sociologia da infância as contribuições advindas deste campo, compreendendo que as temáticas acima anunciadas interferem no modo como enxergamos os processos educativos e pessoas envolvidas, a saber, as crianças.

Raça como categoria social e relacional: apontamentos

O uso do termo raça não é um consenso nas ciências sociais, por conta de sua vinculação histórica ao campo da biologia. Nesse sentido, faz-se importante recuperar de que modo esta expressão é vista neste texto, para entendermos em qual dimensão ela se apresenta para nós, ao estudarmos a(s) infância(s) brasileira(s). Segundo Sérgio Guimarães (2003)

O que é raça? Depende. Realmente depende de se estamos falando em termos científicos ou de se estamos falando de uma categoria do mundo real. Essa palavra “raça” tem pelo menos dois sentidos analíticos: um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia [...]. Depois da tragédia da Segunda Guerra, assistimos a um esforço de todos os cientistas — biólogos, sociólogos, antropólogos — para sepultar a ideia de raça, desautorizando o seu uso como categoria científica. O desejo de todos era apagar tal ideia da face da terra, como primeiro passo para acabar com o racismo (p. 95).

Em certa medida, ainda segundo Guimarães, este desejo não realizou-se em parte porque o termo raça continuou sendo usado, tanto pela sociologia como pela biologia, para identificar diferentes questões dentro de seus estudos específicos. A partir das lutas dos movimentos sociais, o Movimento Negro Unificado então

[...] vai reintroduzir a ideia de raça, vai reivindicar a origem africana para identificar os negros. Começa-se a falar de antepassados, de ancestrais, e os negros que não cultivam essa origem africana seriam alienados, pessoas que desconhecariam suas origens, que não saberiam seu valor, que viveriam o mito da democracia racial. Para o MNU, um negro, para ser cidadão, precisa, antes de tudo, reinventar sua raça. A ideia de raça passa a ser parte do discurso corrente [...] se introduz de novo a ideia de raça no discurso sobre a nacionalidade brasileira (p. 103).

O termo raça é então visto como uma categoria social e relacional (MUNANGA, 2003; CASHMORE, 2000; MOORE, 2007) e concentra, assim, tensão e disputa, que não se resolvem facilmente encarando-o por esta ou aquela teoria, posto que os efeitos de seu uso encontram-se presentes entre nós, nas desigualdades sociais por quais passam a população negra brasileira. Parece comprovadamente ilusório pressupor que a extinção do uso do termo acabaria com o racismo, já que ainda hoje sentimos as consequências de um país que esteve por muito tempo sob a égide da escravização, sendo mesmo possível mensurar o tamanho de tais marcas, através de consulta às inúmeras pesquisas publicadas na segunda metade do século vinte sobre a condição desta população no Brasil e a discrepância entre a qualidade de vida destes e do grupo racial branco (D'ADESKY, 2001; TELLES, 2003).

Gloria Ladson-Billings (2002) ao explicar sobre o que vem a ser uma teoria racial crítica, diz:

[...] tenho uma ex-aluna que recorre a uma análise de classes no seu trabalho, mas o centro de seu interesse são as estratégias anti-racistas. Não creio que um exclua o outro. O fato de dizer que faço uma análise crítica de raça não significa que eu exclua as questões de gênero. Também não significa que não estou considerando as questões de classe. Todas estas questões estão entremeadas. Mas necessitamos de uma ferramenta em nossa análise, de uma *porta de entrada*. (grifo meu) (LADSON-BILLINGS: 2002, p. 279).

Para esta autora, a teoria racial crítica usa a raça como ponto de partida, para análises mais complexas da sociedade. Ainda segundo Ladson-Billings:

Classes sociais são reais no sentido de que podemos encaixar as pessoas na hierarquia econômica. Gênero é real no sentido que podemos falar um

pouco a respeito de biologia, de sexualidade. Mas raça é um alvo móvel. O que é branco neste lugar não o é naquele (p. 280)

Nesse sentido, pensamos ser possível problematizar estas questões referentes à infância, posto que aí também estão presentes as tensões produzidas pelos estudos sobre relações raciais. Percebemos também que foram todas estas reflexões que deram margem a questionamentos sobre a condição racial brasileira e abriram caminho para a implementação de leis, visando atender grupos alijados de determinados processos de participação social, de modo a contemplá-los igualmente em questões relacionadas a acesso e oportunidade. Aqui, deteremo-nos nas legislações produzidas no âmbito educacional, pensando em como elas podem colaborar para compreendermos quem são as crianças que temos hoje na escola, que também é afetada pelas desigualdades presentes no cotidiano.

A importância da educação para as relações étnico-raciais na compreensão das diferentes infâncias

Falando de infância e pensando nos espaços educativos destinados às crianças em nossa sociedade, lembramos das creches e das escolas da educação infantil. Em sua história, vemos que as creches foram consideradas

[...] recurso para combater a miséria (Rosemberg, 1989; 1997; Kuhlmann Jr., 2000). Campos e Haddad (1992) constatam que as pesquisas sobre creche e pré-escola, entre 1970 e 1990, tratam do desenvolvimento cognitivo e da estimulação, com vistas a obter comportamentos previstos em escalas de desenvolvimento físico, psicológico e social. (NASCIMENTO, 2012, p. 60)

Mas é Leticia Nascimento que também ressalta que

[...] novas pesquisas sobre a infância, porém, questionavam o modelo de desenvolvimento e de educação infantil, e fizeram emergir o reconhecimento das crianças pequenas como pessoas, propondo novos valores em relação a sua educação. (*Ibidem*)

Estas novas pesquisas sobre infância trouxeram à tona questões importantes e é a partir delas que encontramos subsídios para estudar as diferentes infâncias presentes em nossa sociedade. As crianças negras, que fazem parte da população brasileira e que também possuem o direito de conhecer a sua história e cultura em todas as etapas da educação, precisam ter contato com uma educação que promova a participação de todas na sociedade, com iguais condições de acesso e oportunidade. Sem a abertura para um debate sobre estes

temas na escola, é impossível oferecer uma educação de qualidade, posto que esta não pode ser feita com racismo.

O pensamento presente no texto da Lei 10.639.03, que alterou a LDB e introduziu o ensino da história da África e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, em comunhão com ideais defendidos pelo movimento negro desde a década de setenta, que já demandava por alterações na legislação desde a Constituinte (RODRIGUES, 2005), utiliza-se da noção de raça aqui contextualizada. Segundo texto contido no parecer da Lei, esta visa “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de [...] reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (p. 10). Estas políticas de *ação afirmativa* ou *reparação*, em seu conjunto, pretendem

ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. (p. 11)

O racismo pode apresentar-se tanto a partir de práticas do cotidiano (fala, gestos, olhares, “gostos e preferências”) como institucionalizado (currículos, programas, escolha de livros para leitura etc) e dificultar o acesso à criança negra aos espaços educativos e, por conseguinte, dos demais espaços de conhecimento e tomada de decisão em nossa sociedade. É importante assinalar que a formação das professoras de educação infantil deve reservar espaço para uma discussão aprofundada sobre aspectos relacionados a raça em seus currículos, visto que estes são valiosos para o trabalho pedagógico com crianças pequenas. Aprender a olhar para as crianças em suas especificidades e desconstruir a ideia de uma criança “universal” é um dos objetivos que o debate sobre raça pode ajudar a fazer, em consonância com outros debates, a saber, gênero e origem.

Em que a mudança da perspectiva educacional altera nossa percepção de infância? Ver as crianças em seus próprios termos, uma das tarefas da sociologia da infância, já é algo bastante inovador em nossos cursos de pedagogia. Ver a criança não como um ser universal, mas dotadas de diferenças, colabora para a compreensão da infância que temos. Sendo assim, devemos pensar as crianças como seres constituídos por suas diferenças de raça, gênero, de origem, entre outras, carregando consigo múltiplas histórias de vida, tendo percepções do

mundo a partir das culturas adultas nas quais estão inseridas e elaborando respostas próprias para questões que as afligem.

Ao alterarmos nossas percepções sobre as infâncias, também podemos, na esteira destas mudanças, alterar a percepção sobre o conhecimento e sobre o papel da escola, retirando nosso olhar centrado apenas nos resultados e realocando-o para as interações construídas nos processos organizados pelas pessoas que ali estão. Educar para as relações traduz uma nova forma de pensar a educação, posto que sua enunciação já traz em si o questionamento sobre a validade de saberes tido como científicos, neutros, compartimentados. Educar para as relações não é algo novo, é um conhecido modo de aprender coisas. O que queremos destacar é a necessidade de que, num país desigual como Brasil, a escola colabore na compreensão do que significa pertencer a este ou aquele grupo étnico ou racial, para que as crianças possam aprender, desde muito cedo, como esta informação altera o modo como veem e são vistas em sociedade. Educar para as relações raciais no relembra também que, ao compreender a criança em sua totalidade, precisamos respeitar também sua condição étnico-racial, assim como em outros estudos, buscamos respeitar sua condição etária, de gênero, classe e origem (PRADO, 2012; FINCO, 2004; SANTANA, 2007).

O material *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*, publicado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e o Instituto Avisa Lá aponta para algumas dessas proposições, ao indicar de que modo as atividades organizadas por instituições de educação infantil podem agregar em suas rotinas, ações que incluam o debate sobre o pertencimento racial de crianças pequenas. Nele, a crença de que “não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças” é questionada, visto que, ainda segundo o texto de apresentação do material,

estudos de mestrado e doutorado apresentam situações em que aquelas que são negras estão em desvantagem, pois são as que mais vivenciam situações desagradáveis em relação às suas características físicas. Por outro lado, as crianças brancas recebem fortes informações de valorização de seu fenótipo. [...] Se uma criança negra se sente bem com o seu corpo, seu rosto e seus cabelos, e uma criança branca também se sente bem consigo mesma, pode haver respeito e aceitação entre elas. Essa é a importância do trabalho com a promoção da igualdade racial nesta etapa. Se houver uma intervenção qualificada e que não ignore a “raça” como um componente importante no processo de construção da identidade da criança, teremos outra história sendo construída. A identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para sua formação: a relação que estabelecemos com nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos. Como construir uma história de respeito e valorização de todos os tipos físicos após tantos anos de discriminação racial? Uma das

possibilidades é repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, rever os espaços, os materiais, as imagens, as interações, a gestão, e incluir como perspectiva a igualdade racial – o que certamente produzirá um movimento em que muitas ações e atitudes serão reformuladas, ressignificadas e outras, abandonadas. (p. 9)

Indo ao encontro desta publicação, temos a *Consulta sobre La discriminación en la educación en la Primera Infancia: un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia* (2013), organizada pela Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Nela, os grupos de pesquisadoras/es enviados à escolas de educação infantil nos referidos países (as cidades visitadas foram Fortaleza (CE) e Baixa Grande (BA) no Brasil, Lima e Urubamba no Peru, Bogotá e Cartagena na Colômbia) defrontaram-se com discursos que viam esta etapa da educação básica como neutra em relação às questões raciais. Nesta pesquisa, deu-se especial atenção ao que as crianças pensavam sobre temas como raça e gênero, além de questões relacionadas às pessoas com necessidades especiais. A partir de uma metodologia específica organizada para ouvir as crianças, foi possível perceber que crianças muito pequenas (4 a 8 anos) constroem ideias sobre pertencimento racial que definem lugares específicos para crianças negras e brancas em suas relações.

Parte da pesquisa consistia em dar às crianças histórias para escreverem um fim e, numa delas, a personagem central era Juan, um menino negro de sete anos, que estudava numa escola onde não havia muitas crianças negras e no recreio, ninguém queria brincar com ele. Algumas crianças respondiam que isto acontecia porque Juan era negro, como se apenas esta afirmação fosse uma justificativa válida para ser posto de lado na hora do recreio. Além delas, a pesquisa também ouviu adultos, como professoras e diretoras. Como recomendação, a consulta ressalta que

se reconheça a existência de múltiplas formas de discriminação na sociedade como um primeiro passo para sua superação, e que elas se produzem e reproduzem na educação da primeira infância. [...] que o projeto político pedagógico da educação, a começar pela educação da primeira infância, deve centrar-se na superação dos estereótipos e da valorização da diversidade, da cooperação e do diálogo³ [...] (tradução minha) (p. 116-117)

³ No original: “3. Que se reconozca la existencia de múltiples formas de discriminación en la sociedad como un primer paso hacia su superación, y que ellas se producen e se reproducen en la educación en la primera infancia. [...] que el proyecto político pedagógico de la educación, a empieza por el de la educación em la primera infancia, debe centrarse en la superación de los estereótipos y la valorización de la diversidad, la cooperación y el diálogo [...]”

A partir destas referências, pensamos que discutir sobre aspectos como raça, gênero e origem com toda a comunidade escolar – famílias, corpo técnico e direção – poderá trazer outras observações sobre o fenômeno.

Infância e raça: intersecções possíveis

A partir da assunção da diferença como algo indispensável para a compreensão das infâncias que temos, vale assinalar então, a importância dos estudos sobre raça para elucidarmos questões envolvendo infâncias específicas no Brasil e ao redor do mundo, visto que esta variável aponta as desigualdades presentes entre nós e que sem dúvida afetam as crianças e o modo como olhamos para elas. Aqui, evocamos a diferença em como faz Valter Silvério (2006) que, em seu sentido político, a vê como a realização da liberdade. Politizar a diferença, segundo ele, “é o meio pelo qual a denúncia de tratamento desigual ganha visibilidade e, ao mesmo tempo, é o caminho para o reconhecimento social das formas distorcidas e inadequadas a que determinados grupos são submetidos na história de uma dada sociedade”. (p. 8)

As possibilidades relacionais entre infância e raça podem serão enriquecidas se a este debate acrescentarmos a perspectiva da sociologia da infância, que traz uma concepção de criança enquanto ator social e a infância como uma “categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (Sarmiento, 2008, p. 7). Segundo este autor, a infância é

atravessada por contradições e desigualdades, seja no plano diacrónico, seja no plano sincrónico. No plano diacrónico, essas diferenças e contradições ocorrem a propósito das várias e sucessivas imagens sociais construídas sobre a infância e aos vários papéis sociais atribuídos. No plano sincrónico, essas [...] diferenças e contradições operam por efeito da pertença a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico ou religioso de pertença, etc. Em suma, a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macro-sociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se actualizam e “estruturam” (Giddens, 1984) as formas sociais. (p.8)

A discussão sobre gênero entre as crianças abriu um caminho para a inclusão destes debates e ampliou nosso olhar sobre as infâncias (FINCO, 2010; SANTIAGO, 2014); a questão intergeracional (PRADO, 2006a) também reforçou a importância de olharmos para as

diferenças⁴. Isso ampliou nossa visão sobre os problemas a serem enfrentados por um campo em construção, marcando posições no debate sobre conhecimento da infância e alterando percepções sobre as crianças.

Entendemos assim a importância da produção de estudos sobre as culturas infantis que não incluam as tensões travadas pela nossa existência em sociedade, sejam elas políticas, raciais ou econômicas. A noção de raça, assim, colabora para o entendimento das diferentes infâncias, e vai além quando não apenas apresenta possibilidades de interpretação, mas também altera a nossa percepção sobre os conceitos utilizados no campo, visto que a própria noção de criança e infância pode ser contestada, se levarmos em conta outros fatores que não apenas as idades. A noção de raça também amplia a discussão sobre a participação das crianças, se entendermos que questões como raça e gênero, por exemplo, devem ser levadas em consideração para a garantia de que todas as crianças devam participar da vida em sociedade e da tomada de decisões.

É importante lembrar que as interações produzidas entre as categorias apresentadas não foram dadas pelas crianças, mas sim, construídas a partir de uma perspectiva adulta, presentes num mundo social do qual elas fazem parte. A participação das crianças neste mundo colabora para que tenhamos outras visões sobre raça, muito embora isto ainda seja questionável pela maioria das pessoas adultas, o que denota a importância de contínuos estudos sobre o tema. Se concordamos que as crianças não nascem racistas, o debate sobre raça, assim como outras categorias que desneutralizam a infância fazem-nos repensar até que ponto estamos construindo um espaço favorável à livre expressão das crianças ou somos apenas nós, pesquisadoras/es da infância, que estamos produzindo conclusões sobre as culturas infantis.

Não se trata de dizer o que as crianças são, se negras ou indígenas, antes mesmo que elas possam reconhecer-se no mundo: a intenção é trazer para o debate sobre as culturas infantis mais uma contribuição sobre como as crianças podem elaborar modos de ser, fazer e sentir sua própria vida. Assim, para além do debate sobre em que a noção de raça pode colaborar com nossos estudos sobre infância, parte dos nossos esforços devem localizar-se também em compreender quais são as questões relacionadas à raça que tocam às crianças a partir de suas próprias experiências e como as crianças vivenciam questões relacionadas ao seu pertencimento racial, não apenas a partir da construção que fazemos sobre o tema em nossos departamentos de estudo.

⁴ Estudos sobre crianças migrantes também se mostram importantes para conhecermos estas realidades, muito embora não tenha encontrado, até o final deste artigo, nenhuma referência possível de ser mencionada.

Carecemos de estudos sobre o tema, o que nos faz termos não apenas dúvidas, mas certo desconhecimento sobre como diferentes grupos de crianças veem questões relacionadas ao seu pertencimento racial. Nosso desconhecimento dificulta também que processos metodológicos possam ser revistos ou empregados com êxito, posto que dispomos de pouca experiência sobre como “conduzir” uma pesquisa junto aos temas.

Entre os estudos pioneiros⁵ feitos em instituições de educação infantil que levaram em conta a discussão racial, destacamos a dissertação de Eliane Cavalleiro (1998), que contou com observação e escuta das crianças. No estudo de Cavalleiro ela evidencia como é possível presenciar eventos que destituem a criança negra de seu lugar de educanda já na educação infantil. Na dissertação que deu origem ao livro intitulado *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*, Cavalleiro (2000) discute de que modo a escola para crianças pequenas opera numa lógica de exclusão das crianças que são tidas como **diferentes** da norma estabelecida, esta perceptível também a partir das relações afetivas que as pessoas adultas estabelecem entre si e com as crianças. Cavalleiro aponta:

A existência de preconceito e discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores [...] No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outros –, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios [...] (p. 98)

Em seu lançamento, jornais e revistas divulgaram a pesquisa, por perceberem que o trabalho trazia um tema delicado e sério, além de pioneiro⁶. Cavalleiro discorreu como as crianças negras e não-negras eram tratadas na escola e como estavam aprendendo a relacionar-se racialmente, através da reprodução de comportamentos e falas dos adultos que as cercavam. A pesquisa trouxe à baila a discussão de como o racismo é construído e transmitido em nossa sociedade, com o consentimento das instituições escolares. No estudo,

⁵ Em 1994, a dissertação de Eliana de Oliveira tratou da classificação racial de crianças frequentadoras de creches na cidade de São Paulo. Recentemente, Fabiana de Oliveira (2004) escreveu uma dissertação intitulada *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial*, onde também foram analisadas as práticas educativas de professoras e do corpo técnico de uma creche no interior do estado de São Paulo. Apesar de aqui destacados por sua contribuição no debate das relações raciais e inf, não trataremos mais especificamente destas, por não terem ouvido as crianças.

⁶ É possível averiguar esta afirmação a partir do artigo publicado por Sueli Carneiro no *Correio Brasiliense* á época, publicado posteriormente no livro *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil* pela Editora Summus em 2003.

há diversos relatos de crianças, registrados quando da estadia na escola de educação infantil (EMEI) escolhida (região central de São Paulo) pela pesquisadora:

No parque, aproximo-me de um grupo que brinca. De repente, inicia-se um tumulto. Shirley (negra) chega perto de Fábio (branco), o xinga de “besta” e ele revida. Letícia (branca) passa a participar da discussão, com vários xingamentos. Letícia e Catarina (negra) até então brincando juntas, principiam a se xingar também. Catarina diz à Letícia: “Fedorenta!”, e esta responde: “Fedorenta é você!”. Catarina, então, diz: “É você, tá!”. Letícia responde: “Eu não; eu sou branca, você que é preta!”. Catarina fica paralisada e não diz mais nada. Até então virada de frente para Letícia, dá-lhe as costas e começa a xingar Fábio. Catarina segundos depois desfere-lhe um golpe na cabeça. O menino chora. A professora, percebendo a confusão, se aproxima do grupo e adverte a menina Catarina, que mais uma vez ouviu tudo calada. (*Idem*, p. 53)

Cavalleiro faz uma reflexão:

Silêncio, seguido de reação violenta. O que se pode ver naquele parque infantil é nada mais que uma pequena reprodução da própria história do negro em nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele parte para a violência e, conseqüentemente, é penalizado. Isso transforma-se em estigma (*Ibidem*).

É importante ressaltar que, apesar de ter ouvido as crianças em seu estudo, Cavalleiro não se utilizou da sociologia da infância como referencial teórico, o que valida a escuta de crianças como uma potente ferramenta de pesquisa não apenas para o campo, visto que colabora para a elucidação das relações raciais entre crianças e destas com os adultos. Esta escuta, presente na teoria da reprodução interpretativa das culturas proposta por William Corsaro (2011) poderá ser ainda mais potencializada, se a partir dela e com ela, assentarmos as discussões sobre relações raciais e infância.

Atualmente, alguns trabalhos que relacionam questões raciais e sociologia da infância começam a surgir⁷. Flávio Santiago (2014), em dissertação defendida recentemente pelo Programa de Pós-Graduação da UNICAMP, realizou um estudo sobre “a violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis”. Nele, Flávio destaca como as crianças respondiam às violências direcionadas a elas por conta de seu pertencimento racial e como reelaboravam as relações com as pessoas adultas que as haviam agredido. Este é um

⁷ No primeiro semestre de 2014, tive a oportunidade de cursar a disciplina *Pesquisa com crianças, culturas infantis e educação dos corpos na primeira infância*, ministrada pela professora doutora Patrícia Dias Prado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP (FE-USP), onde tive contato com dois estudos de mestrado em andamento que realizam incursões no tema das relações raciais e a discussão da sociologia da infância.

estudo pioneiro que relaciona os temas aqui expostos, que nos mostra sobre as possibilidades presentes nas intersecções entre infância e raça. Ao ouvir as crianças, Santiago também registra relatos semelhantes àqueles descritos por Cavalleiro:

Como de costume a docente pede para as crianças formarem uma fila na hora do lanche. No entanto, hoje ocorre uma confusão entre as crianças e Dandara (menina negra) começa a chorar. A docente olha brava para as crianças e pergunta:

- O que está acontecendo? Por que Dandara está chorando?

Duda responde:

- Porque eu empurrei ela! Ela é suja toda preta! Iria me deixar suja!

A docente olha a cena e diz:

- Dandara não perturba a Duda, vai para outro lugar e lava esse rosto, já estou cansada de brigas entre vocês. E Duda deixa de ser nojenta, para de implicar com a Dandara, cada uma tem um jeito! Para de encher o saco uma da outra! (p. 92)

Em suas considerações, Santiago aponta:

Um dos principais elementos do processo de racialização presentes nas práticas desenvolvidas no Centro de Educação Infantil – CEI pesquisado era a desvalorização do pertencimento étnico-racial afro-brasileiro e a valorização de uma estética eurocêntrica. Dentro deste contexto, as características fenotípicas brancas eram exaltadas como padrões de beleza e os elementos de origem cultural negros eram descartados em prol da manutenção de uma ordem pré-estabelecida. Este processo construía elementos para a fixação de uma pedagogia da infância branqueadora, que procurava apagar o pertencimento étnico-racial das crianças pequenininhas negras e legitimar enquanto única fonte de cultura os saberes eurocêntricos. O processo de inculcação da norma se estabelecia CEI de modo violento, marcando as subjetividades infantis das crianças pequenininhas com ranços coloniais pautados pela hierarquização dos indivíduos. [...] Por meio deste processo, as meninas e meninos pequeninhos/as negros/as passaram a serem denominados como bagunceiros/as, terríveis, complicados/as, arteiros/as; e as crianças pequenininhas brancas eram categorizadas como princesas, lindinhas, existindo um processo de subalternização dos sujeitos negros. Atrelado a essa dinâmica de hierarquização existe uma supervalorização da estética branca, em que as crianças brancas são sempre classificadas como bonitas e as negras são deixadas de lado, esquecidas em meio ao dinamismo da educação infantil. As crianças pequenininhas negras dentro deste contexto são cotidianamente discriminadas e destituídas de sua negritude, o que cria a necessidade de processos reiterativos que apaguem o seu pertencimento étnico-racial e as tornem sujeitos desejosos de uma cultura eurocêntrica imposta pelo colonialismo. Este processo mutila a construção de uma visão positiva de uma ancestralidade negra, por esta não corresponder à organização simbólica e social determinada pelo conjunto de relações pré-estabelecidas pelo sistema social capitalista eurocêntrico. (p. 122-123)

No texto *Infância, raça e paparicação*, de Fabiana Oliveira e Anete Abramovicz (2010), estes relatos também encontram eco. Nele, as pesquisadoras apresentam as observações feitas numa escola de educação infantil de São Carlos/SP, e afirmam que, apesar de verem alguma positividade no fato de serem menos “paparicadas” por serem negras, visto que estão fora do aparelho de controle e da captura das professoras, não acreditam que essa seja a melhor forma de lidar com a questão do poder entre pessoas adultas e crianças. (p. 220)

A partir dos estudos apresentados, creio ser possível reconhecer a importância que há nos estudos sobre grupos específicos, como crianças quilombolas, crianças negras de comunidades rurais, crianças negras habitantes das periferias brasileiras ou crianças negras de classe média e alta, feitos por pesquisadoras/es, professoras/es e outras pessoas adultas, visto que eles poderão contribuir para a ampliação e o reconhecimento da importância dos temas para compreensão de nossa sociedade atual. Estudos como estes, que buscam visibilizar como as crianças tem (re) interpretado nossas ações e respondido às questões próprias a elas reconhecem a participação da criança em sociedade desde muito pequenas, reforçando o(s) debate(s) proposto pela sociologia da infância.

Por fim, termino com um excerto da poesia *Olhando no Espelho*, escrita por Abdias do Nascimento (1980) e que vai ao encontro das intenções deste texto: a vontade de que as crianças negras possam viver plenamente uma “vida de criança”:

Para a infância negra
 construiremos um mundo diferente
 nutrido ao axé de Exu
 ao amor infinto de Oxum
 à compaixão de Obatalá
 à espada justiceira de Ogum
 Nesse mundo não haverá
 trombadinhas
 pivetes
 pixotes
 e capitães de areia

Referencias bibliográficas

CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN (CLADE). **Consulta sobre La discriminación en la educación en la Primeira Infancia: un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia.** Informe regional, 2013. Disponível em: http://www.oei.es/inicialbbva/CLADE_consulta_version-final.pdf. Acesso em: 23.jul.2014.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil.** São Paulo: Summus, 2003.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

D'ADESKY, Jacques. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Pallas, 2001.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola**. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas/SP, 2004.

_____. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2010.

GANDIN, Luis Armando; DINIZ-PEREIRA, João Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Para além de uma educação multicultural: Teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (Entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings)**. São Paulo: Revista Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 79, ago/2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Como trabalhar com raça em sociologia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.01, p. 93-108, 2003.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Vale. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade. Novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos**. In: Racismo I. Revista USP/Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo, (dez/jan/fev 2005-2006). São Paulo: USP, CCS, 2005-2006, p. 46-57.

NASCIMENTO, Abdias. **Olhando no Espelho**. Disponível em: http://www.abdias.com.br/poesia/olhando_espelho.htm Acesso em: 23.jul.2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas**. Revista Brasileira de Educação [online], v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012, págs. 59-80.

OLIVEIRA, Eliana. **Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 1994.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um Estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2004.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOVICZ, Anette. **Infância, raça e paparicação**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010.

PRADO, Patricia Dias. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da

UNICAMP, Campinas/SP, 2006a.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento Negro no cenário brasileiro: Embates e Contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia *et al.* **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo**. Fundação Carlos Chagas/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1986.

SANTANA, Juliana Prates. **Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: uma investigação participativa com crianças em situação de rua**. (Tese). Centro de Estudos da Infância, Área de especialização: Sociologia da infância. Universidade do Minho, Portugal, 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8162/1/Tese%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>. Acesso em: 23.jul.2014.

SANTIAGO, Flavio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”:** Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP. Campinas/ SP, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2008). **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. In: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes (17-39)

SILVA JR., Hédio. BENTO, Maria Aparecida Silva, CARVALHO, Silvia Pereira (coords). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **A diferença como realização da liberdade**. In: Educação como prática da diferença. ABRAMOVICZ, Anete; BARBOSA, Maria da Assunção; SILVÉRIO, Walter Silvério (orgs.). Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

TELLES, E. E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.